Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 507034
Centre d'intérêt : 250

Labelle, Christine

Recherche-action : élaboration et implantation d'un service de soutien pour les enfants doués impliquant les parents de l'école Laval / par Christine Labelle. -- [Hull?] : C. Labelle, 1997.
iii, 93 f. ; 28 cm.

Présenté à l'Université du Québec à Hull dans le cadre de la maîtrise en éducation. Bibliogr. : f. 92-93

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Douance * Aide pédagogique individuelle * Relations parents-école * Rôle des parents * Participation des parents * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure rend compte d'une recherche-action qu'elle a menée, en tant qu'enseignante, dans une classe multi-niveau de cinquième et sixième année de l'école Laval, dans un milieu économiquement faible. L'objectif était d'implanter avec une équipe de parents un service de soutien aux enfants doués, dans l'intention de mieux respecter leur rythme d'apprentissage et de croissance. Les parents et les ressources du milieu seraient les principaux agents de cette démarche. L'évaluation du projet s'est faite lors de rencontres avec les parents ainsi qu'à l'aide d'instruments d'auto-évaluation (reproduits en annexe). L'évaluation est nettement positive. L'implication des parents a contribué à créer un climat favorable en classe et a permis un meilleur fonctionnement des structures déjà en place dans le milieu.

Type de document

9970184

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

RECHERCHE-ACTION

Elaboration et implantation d'un service de soutien pour les enfants doués empruntant les parents de l'école Laval.

Présenté à

L'Université du Québec à Hull

dans le cadre de la maîtrise en éducation.

par

Christine Labelle

août

1989

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL
BIBLIOTHEQUE

TABLE DES MATIERES

Table des matières ii

Introduction 1

CHAPITRE I: Conjoncture de la recherche. 4
Problème ressenti. Processus de résolution de problème. Problème de recherche. But de la recherche.

CHAPITRE II: Cadre théorique. 13
Recherche-action. Théories de la Gestalt. Curriculum. Le changement planifié. L'évaluation.

CHAPITRE III: Méthodologie. 25
L'étape de sensibilisation. Rencontres individuelles. Rencontre initiale. Rencontres subséquentes. Déroulement des rencontres. Evaluation récurrente de la démarche de résolution de problème. Echéancier.

CHAPITRE IV: Action: résolution du problème. 34
La sensibilisation. Rencontres individuelles. Rencontres de groupe. Rencontres de triangulation. Visite à l'école Beaumoreau. L'évolution du problème.

CHAPITRE V: Formation: savoir-faire généré. 50
Formation des acteurs. Formation du chercheur.

CHAPITRE VI: Expériences constructives générées chez l'auteur. 58
La sensibilisation. Les rencontres de groupe. Les rencontres individuelles. La présentation des ateliers. La triangulation.

CHAPITRE VII: Savoir applicable à des situations semblables. 68
Implication. Intervention dans un groupe.

Conclusion. 72

Bibliographie 92

Liste des appendices
Appendice A: Critères pour évaluer son efficacité 77
Appendice B: Questionnaire de sensibilisation ... 78
Appendice C: Commentaires de l'animateur 81
Appendice D: Evaluation des enfants 82
Appendice E: Grille d'auto-évaluation de l'implication des membres 83
Appendice F: Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe 84
Appendice G: Cadre de réunion 86
Appendice H: Auto-évaluation des apprentissages . 89
Appendice J: Guide de préparation 91

INTRODUCTION

Depuis quelques années on entend parler de "douance", de création de services particuliers pour cette clientèle d'enfants dits doués et talentueux. Dans l'action quotidienne, avec l'intégration de l'enfance en difficulté, le manque de soutien orthopédagogique, les classes à degrés multiples, le problème est réel. Il existe un écart important entre le plus "fort" et le plus "faible".

C'est en tant que personne préoccupée par le développement intégral des enfants et considérant les différences individuelles que j'ai choisi d'intervenir directement dans le milieu dans l'intention de mieux respecter les bénéficiaires de mon enseignement.

Ma décision de résoudre ce problème fut le point de départ de la présente recherche où j'ai décrit, au premier chapitre, la conjoncture telle qu'analysée au tout début.

J'ai ensuite présenté les différentes notions et théories qui m'ont servi d'éclairage et de guide tout au cours de la recherche soit, les théories de la Gestalt

pour orienter mon intervention, les notions de curriculum pour élaborer un service de soutien qui favoriserait les bénéficiaires et les notions de changement planifié pour faciliter mon rôle d'agent de changement. Enfin, j'ai voulu tenir compte des principes de l'évaluation et de la méthodologie de la recherche-action pour me permettre de faire partie intégrante du milieu.

Au chapitre trois, la description de la méthodologie utilisée permettra au lecteur de constater la forme de la recherche et les techniques utilisées pour résoudre le problème.

Les trois chapitres suivants présenteront le compte-rendu des actions entreprises dans le but de résoudre le problème, le compte-rendu du savoir-faire généré au niveau de la formation du chercheur et des acteurs et enfin le compte-rendu des connaissances générées chez l'auteur.

Finalement, le dernier chapitre présente l'évaluation et l'analyse des données accumulées concernant la connaissance du processus.

pour orienter mon intervention, les notions de curriculum pour élaborer un service de soutien qui favoriserait les bénéficiaires et les notions de changement planifié pour faciliter mon rôle d'agent de changement. Enfin, j'ai voulu tenir compte des principes de l'évaluation et de la méthodologie de la recherche-action pour me permettre de faire partie intégrante du milieu.

Au chapitre trois, la description de la méthodologie utilisée permettra au lecteur de constater la forme de la recherche et les techniques utilisées pour résoudre le problème.

Les trois chapitres suivants présenteront le compte-rendu des actions entreprises dans le but de résoudre le problème, le compte-rendu du savoir-faire généré au niveau de la formation du chercheur et des acteurs et enfin le compte-rendu des connaissances générées chez l'auteur.

Finalement, le dernier chapitre présente l'évaluation et l'analyse des données accumulées concernant la connaissance du processus.

Le présent rapport de recherche vous présente donc un contenu théorique, la planification d'une démarche de résolution de problème, le compte-rendu de événements survenus au niveau de l'action, de la formation et de la recherche, et enfin l'évaluation et l'analyse des données accumulées concernant la connaissance du processus. J'espère ainsi que ce document puisse servir d'outil ou de document de référence à des personnes qui voudraient entreprendre des actions semblables dans une situation semblable.

CHAPITRE I

Conjoncture de la recherche

1.1 Problème ressenti

1.1.1 Inquiétudes générées par mon expérience vécue dans mon milieu de travail.

Depuis 1980, je suis enseignante en 5ième et 6ième année dans une école primaire d'un milieu économiquement faible qui correspond à des classes à degrés multiples. Avec deux autres enseignantes nous formons une équipe de travail dynamique et soucieuse du mieux être de l'enfant. Nous poursuivons les buts de l'enseignement personnalisé et communautaire.

J'ai adopté une approche personnalisée dans le but de respecter les différences individuelles des bénéficiaires de mon enseignement. L'aspect communautaire de cette méthode d'enseignement donne aux élèves la chance d'échanger leurs expériences d'apprentissage en effet, la communauté d'apprentissage est, à mon avis, un lieu privilégié pour l'intégration des apprentissages.

Je considère comme Fierre Faure[1] que chaque personne apprend par elle-même à être et à devenir plus que ce qu'elle n'est. La personnalisation me paraît donc de favoriser le développement intégral de l'apprenant en lui permettant d'apprendre à apprendre et aussi en lui fournissant l'occasion de faire part de ses découvertes à ses semblables qui pourront bénéficier de ces connaissances nouvelles.

1.1.2 Organisation des ressources matérielles.

Lors de la description de la problématique en 1985, je constatais que je ne pouvais répondre aux besoins des enfants doués. De plus en plus, les enfants voulaient pousser plus loin leur apprentissage et aucun matériel ne répondait à leurs attentes ni aux miennes. En général les enfants désiraient approfondir des thèmes abordés en classe ou encore des thèmes d'actualité. Je disposais de matériel que j'avais adapté pour être autogéré par l'étudiant mais qui était peu utilisé par ces derniers.

À ce moment, une équipe de recherche s'attardait à l'élaboration d'un centre d'enrichissement qui devait aider les enfants doués à s'enrichir de façon autonome.

---

[1] Fierre Faure, un enseignement personnalisé et communautaire, Belgique, Casterman, 1979.

Ce système fournissait un ensemble de fiches techniques qui donnaient aux enfants, en quelques mots ou par des dessins, des techniques de travail. Elles avaient l'avantage d'être utilisables lors de n'importe quelle activité et leur but était de guider les enfants lors de l'exploitation des fiches-activités. Ces dernières étaient conçues à partir de thèmes habituellement exploités par le groupe-classe et guidaient les enfants, qui les utilisaient de façon autonome, dans le but d'approfondir un sujet.

Cet outil, élaboré pour être auto-géré par l'étudiant en quête d'enrichissement, a été mis à la disposition des enfants au cours de l'année scolaire 1985-1986.

1.1.3 Organisation des ressources humaines.

De plus en plus, les enfants voulaient pousser plus loin leurs apprentissages et avaient besoin de support dans les activités d'enrichissement. Je ne pouvais assumer seule le suivi auprès de ces enfants plus performants tout en répondant aux autres catégories de ma clientèle, c'est à dire les enfants qui ont un rythme régulier d'apprentissage et ceux qui éprouvent des difficultés.

Il est favorisé à plusieurs reprises l'intégration des parents au milieu et les autres professeurs ont aussi favorisé l'accès au milieu scolaire, par exemple:

En 1982-1983, une série d'ateliers d'arts manuels impliquant une dizaine de parents dans l'animation d'ateliers ont été organisés.

En 1983, une série d'ateliers de cuisine animés par quelques parents ont été organisés.

En 1984, des parents ont été impliqués dans un atelier de lecture.

Lors de journées spéciales (Halloween, Ste-Catherine, Noël), le Club Optimiste et des parents se sont impliqués dans l'organisation.

À deux reprises des parents sont venus aider les professeurs pour organiser la bibliothèque de l'école.

À quelques reprises, des pompiers, des policiers, des gendarmes (GRC), des garde-chasse, ont donné de l'information concernant leur travail.

Quand l'occasion se présente, différentes personnes ressources sont invitées à donner de l'information selon leur compétence.

Malgré tout, plusieurs ressources humaines

demeurent peu ou pas utilisées, par exemple l'Association de l'âge d'or, la majorité des parents et les ressources extérieures au milieu. Ainsi, certaines ressources humaines participaient à l'éducation dans le milieu et quelques-unes d'entre elles se seraient impliquées davantage mais ne se sentaient pas à l'aise.

1.1.4 Organisation de l'enseignement.

L'enseignement est organisé de façon à respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant. Pour ce faire j'utilise une programmation adaptée au niveau d'âge des élèves, je fournis aux enfants un plan de travail que chacun complète selon ses capacités. Il y a donc place à l'enrichissement pour ceux qui terminent plus rapidement leur programmation.

J'offre des pistes de travail d'enrichissement aux enfants doués et j'essaie de fournir le soutien nécessaire à leur cheminement, ce qui n'est pas toujours réalisable si on considère que les enfants en difficulté exigent aussi une grande part du temps du professeur.

L'organisation de l'enseignement permet et nécessite aussi la participation des parents. Je constatais que les

parents désiraient s'impliquer davantage mais qu'ils ne se sentaient pas compétents. J'attribuais ce sentiment au fait que leur implication était inorganisée. Ils intervenaient dans le milieu, n'avaient pas toujours l'occasion d'avoir des commentaires sur leur intervention, parfois l'atelier n'intéressait pas les enfants, parfois l'animateur me semblait mal préparé, parfois les enfants étaient agités et les animateurs repartaient insatisfaits. Une image riche (figure 1) de la situation permettra au lecteur de mieux visualiser la situation existante lors de la formulation du problème.

Ces éventualités m'ont amenée à entreprendre un processus de résolution de problème qui me permettrait d'améliorer la situation.

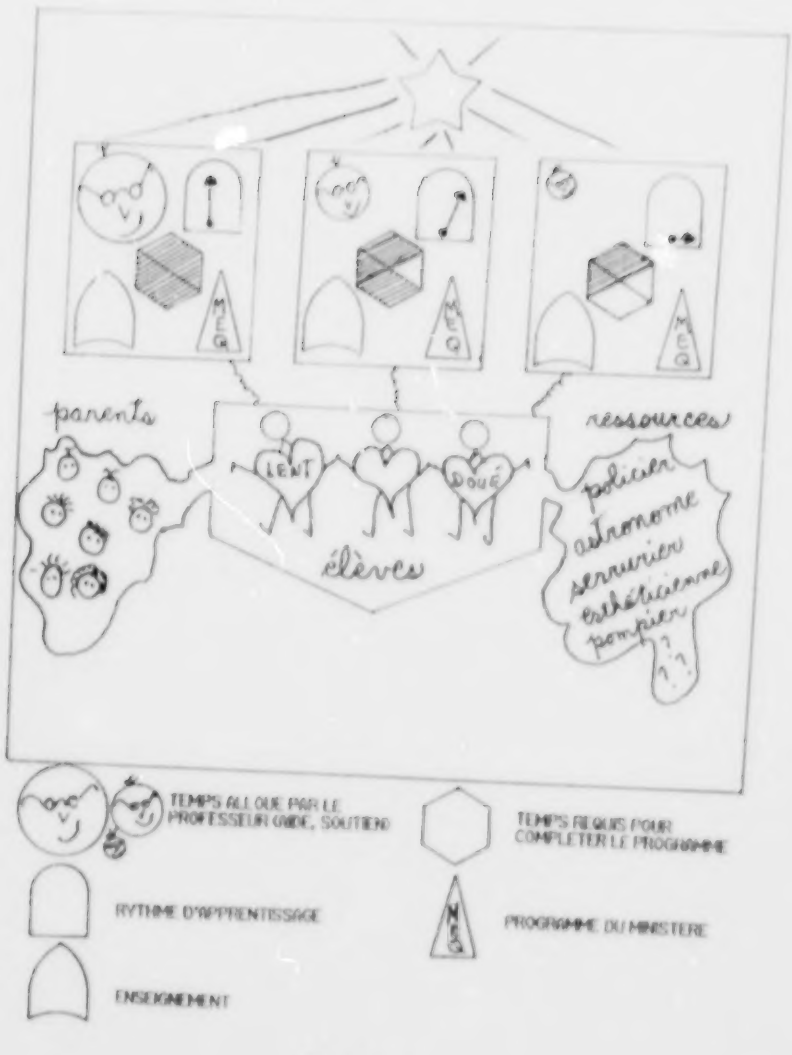

Figure I

Image riche

Processus de résolution de problème					
EST	DEVRAIT	POURRAIT	PEUT	FERA	FAIT
le	le conceptuel	les	le praticable	le délibéré	l'action

Figure 2

Processus de résolution de problème

---

2 André Dolbec et Georges Goulet, Un processus de résolution de problème, Notes de cours, automne 1985.

Enfin, ce processus de résolution de problème m'a permis de mettre en oeuvre une stratégie pour améliorer la situation.

1.3 Problème de recherche

Considérant l'évidence du malaise ressenti, je décidais d'intervenir pour améliorer la situation en élaborant et en implantant un service de soutien pour les enfants doués de 5ième et 6ième année de l'école Laval.

1.4 But de la recherche

En tant qu'une personne préoccupée par le développement intégral des enfants et en tant que professeur conscient du manque de soutien aux enfants doués de l'école Laval, je désirais élaborer et implanter avec une équipe de parents que je constituerais, un service de soutien aux enfants doués dont les parents et les ressources humaines disponibles dans le milieu seraient les agents, dans l'intention de mieux respecter le rythme d'apprentissage et de croissance de cette catégorie d'élèves.

Je résoudrais donc le problème d'implantation d'un service de soutien aux enfants doués tout en générant des connaissances sur la façon d'organiser un processus sauvage.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Etant donné que le sens commun n'est pas une base solide à la recherche et que le fondement de toute recherche est la soif de connaissances[1], j'ai choisi d'approfondir les théories qui favoriseraient le cheminement de ma recherche.

Les notions de recherche-action, la théorie de la Gestalt , les notions de changement planifié et de curriculum m'ont apporté l'éclairage nécessaire au bon déroulement de ma recherche. La quête objective de connaissances, d'attitudes et d'habiletés générée au cours de cette recherche m'a permis d'orienter mes actions.

2.1 Recherche-action

Etant donné ma décision de résoudre un problème concret, la recherche-action devenait la forme d'intervention qui répondait le mieux à mes besoins. Je désirais comme Kurt Lewin, développer des stratégies de

---

[1] Benoît Gauthier et coll. Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, Presses Universitaire du Québec, 1984.

changement social à travers la modification des comportements individuels.

Une définition de recherche-action, dont l'idée fondamentale est d'agir en vue d'un changement social avec une nécessité d'aboutir à une transformation de l'objet d'étude, a retenu mon attention.

> "La recherche-action est une démarche de résolution de problèmes spécifiques génératrice de connaissances transférables dans d'autres situations semblables."[2]

Cette définition tient compte des écrits de Lewin [3], le père de la recherche-action, qui dit qu'elle est un besoin de la recherche sociale, que c'est de la recherche sur le champ, qu'elle mène à l'action sociale, qu'elle se veut autre chose qu'une production de livres et que c'est une forme de recherche qui aide le praticien.

Je pouvais constater comme Cohen[4] que le but de

---

[2] André Dolbec et Georges Goulet, Notes du cours de Recherche-action, Université du Québec à Hull, été 1986.

[3] Kurt Lewin, Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues, 2(4), pp. 34-36.

[4] Louis Cohen et Lawrence Manion, Research Methods in Education, London, Croom Helm, 1985.

la recherche-action n'agit pas à la généralisation de connaissances mais plutôt à l'acquisition de connaissances précises dans une situation particulière. Stenhouse[5] rejoignait mes préoccupations en affirmant que cette forme de recherche peut contribuer non seulement à la pratique mais aussi à une théorie de l'éducation et de l'enseignement accessibles aux autres éducateurs.

Mon projet se fondait aussi sur la théorie de Le Boterf[6] qui découle de celle de Lewin en disant qu'il existe, tout au long du processus, une négociation permanente entre l'action, la formation et la recherche et qu'il est nécessaire de trouver un point d'équilibre entre ces trois dimensions. Cette interaction est traitée différemment selon le contexte et le temps.

Je désirais générer des connaissances sur la formation, la recherche et l'action et constater la relation qui existe entre ces derniers lors de l'intervention.

---

[5] L. Stenhouse, cité dans Researche Methods in Education, p.213.

[6] Guy Le Boterf, La recherche participative, Education permanente, aout 1980, pp. 21-46.

J'étais de l'avis de Bernard Oliver[7] que le plus grand avantage de la recherche-action est de promouvoir un processus continu de développement autant chez les acteurs que chez le chercheur. Dans le même sens, Hult et Lennung[8] affirment que la RA contribue à rehausser la compétence des acteurs et à l'expansion de la connaissance.

Bref, pour élaborer un service de soutien dont les parents et les ressources humaines du milieu seraient les agents, il m'était nécessaire de faire appel à l'implication de ces personnes tout au cours du processus de recherche-action.

2.2 Théories de la Gestalt

Tout au long du processus j'ai tenu compte des théories de la Gestalt telles que présentées par Frédérick Perls[9], Joseph Zinker[10], Fagan et Shepperd[11].

---

[7] Bernard Oliver, Action Research for Inservice Training, Educational Leadership, vlo 5, 1980, pp. 394-395.

[8] Margaret Hult et Sven Åke Lennung, Toward a Definition of Action-Research: A Note and Bibliography, Journal of Management Studies, may 1980, pp.242-243.

[9] Frédérick Perls in Gestalt Therapy Now, California, Science and Behavior Book, inc., 1970, 328 p.

Je voulais que les parents impliqués dans ce processus soient conscients de leur cheminement dans leurs apprentissages, qu'ils vivent des expériences dans "l'ici et maintenant", et ce, pour assurer la cohérence du processus.

Les rencontres de groupe devaient favoriser une compréhension partagée des objectifs dans le but d'avoir des participants actifs plutôt que passifs. De leur participation devait émerger leur implication.

Lors de la préparation de la méthodologie d'intervention des rencontres de groupe, j'ai fait référence au document d'André Dolbec et Georges Goulet[12] qui utilisent une intervention gestalto-humaniste dans le but d'amener les participants à acquérir de nouvelles habiletés et attitudes tout en résolvant un problème.

---

[10] Joseph Zinker, Se créer par la Gestalt, Les éditions de l'Homme, Montréal, 1981, 378 p.

[11] J. Fagan et I. Shepherd, Gestalt Therapy Now, California, Science and Behavior Book, inc., 1970, 328 p.

[12] André Dolbec et Georges Goulet, A Systemic Model of Intended Change through Action Research, International Society for General System Research, Budapest, ART, vol. 1, pp.435-441, juin 1977.

J'ai aussi été influencée par Elaine Kepner[15] qui croit qu'il est important de connaître les stades de développement d'un groupe pour pouvoir intervenir de façon plus efficace.

2.3 Le curriculum

Au cours de l'élaboration du programme visant un changement social, je désirais tenir compte des éléments importants de l'éducation/apprentissage organisé que sont les bénéficiaires, les agents, le milieu, le programme et le savoir.

Je crois comme Georges Goulet[16] que "l'éducation/apprentissage organisé est un processus intentionnel qui est animé ou géré par des professionnels mandatés à cette fin pour manipuler les paramètres qui engendrent le processus particulier d'éducation/apprentissage propre à chaque élève."

Je voulais donc organiser une démarche pour faire

---

[15] Elaine Kepner (1980). Gestalt Group Process. in Feder, Bud and Ronnal, Ruth. Beyond the Hot Seat. New York, Brunner/Mazel.

[16] Georges Goulet. Vers une théorie de l'éducation/apprentissage. Revue Internationale de Pédagogie XXXII (1986), pp. 439-450.

converger les cinq paramètres, et ce, en utilisant de façon plus productive le paramètre-milieu. Comme ce dernier a un impact direct sur le processus, je voulais s'en servir comme ressource en amenant les parents à s'impliquer dans un processus organisé.

Puisque "le processus d'apprentissage est global et que toute modification à un des paramètres provoque une modification correspondante à l'ensemble du processus ainsi qu'à chacun de ses constituants"[15], je considère que le changement produit dans le milieu influencera le paramètre "bénéficiaire".

Comme Georges Goulet[16], je crois que "la nature réelle du paramètre milieu s'accroît dans la mesure de l'immédiateté de celui-ci par rapport au processus de l'apprentissage organisé tandis que la nature dérivée décroît."

Les parents-ressources devaient donc intervenir au niveau des stratégies d'intervention dans le but de

---

[15] Georges Goulet, Vers une théorie de l'éducation/apprentissage, Revue Internationale de Pédagogie XXXII, 1986, pp.439-456.

[16] Ibidem.

s'impliquer dans l'apprentissage de leur action. Tout au long du processus, je voulais tenir compte du diagnostic conjoncturel[17] ce qui m'a permis de voir tous les aspects de la réalité qui correspondent au milieu donné et ce pour rajuster continuellement mes stratégies.

2.4 Le changement planifié

Dans le but d'améliorer l'efficacité de mon intervention comme agent de changement j'ai voulu tenir compte du principe de changement lui-même, des acteurs, leurs attitudes et leurs résistances et nécessairement du rôle de l'agent et ses facteurs de succès.

Le changement

Comme Huberman[18], je juge que les innovations les plus véritables et les plus efficaces sont celles que l'utilisateur a assimilées parce qu'elles satisfont ses besoins spécifiques. Dans la même optique, E. M. Rodgers[19] considère que le but d'un changement planifié devrait amener la cible à avoir confiance en elle et à se

---

[17] Georges Goulet, Vers une théorie de l'éducation/apprentissage, Revue Internationale de Pédagogie XXXII, 1986, pp. 439-458.

[18] A. M. Huberman, Comment s'opèrent les changements planifiés: Contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Unesco, 1973, 92 pages.

renouveler.

Dans le but de rendre ce changement le plus efficient possible, j'ai été amenée à constater, en lisant Lewin[19], que toutes les forces contribuant à la stabilité de la personnalité ou du système social peuvent être considérées comme des résistances d'où l'importance de les réduire si je voulais un changement moins stressant.

L'agent

J'endosse l'idée d'Huberman selon laquelle les meilleurs agents demeurent ceux qui font prendre conscience aux acteurs de leurs besoins, de leurs problèmes et de leurs idées. Il considère qu'une des techniques utilisées par les agents, soit la formation en équipe, permet aux membres d'améliorer leur attitude à exprimer leurs sentiments directement, à s'écouter et se comprendre mutuellement. Ainsi, il y a une amélioration de la communication et des conditions de succès du traitement de conflits internes.

---

[19] Kurt Lewin, cité dans Process and Phenomena of Social Change de Gerald Zaltman, Robert E. Krieger Publishing Company, New York, 1973, 463 pages.

J'approuve aussi E. M. Rodgers[20] qui considère que l'agent doit renaussser le niveau de compétence des acteurs et développer chez celui-ci l'habileté à devenir son propre agent de changement. Havelock[21] a su attirer mon attention lorsqu'il traite du rôle de l'agent de changement. Il rejoint l'idée de plusieurs auteurs lorsqu'il décrit l'agent comme ayant les caractéristiques suivantes: il doit pouvoir agir comme catalyseur, comme donneur de solutions, comme aide dans le processus ou comme lien entre les ressources, selon les circonstances. Comme il le souligne aussi, l'agent a avantage à créer la capacité d'organisation permanente chez l'acteur.

Il me semble important aussi de m'arreter au désengagement de l'agent . Je pense comme Havelock[22] que lorsque le problème est en voie de se résoudre, que l'innovation est adoptée par le leadership, que le système possède la capacité de s'auto-actualiser, l'agent devrait commencer à se désengager graduellement en gardant un contact amical avec le milieu.

---

20 E.M. Rodgers, Communication of Innovation, The Free Press, New York, 1971, 2nd edition, 476 pages.

21 Ronald Havelock, Ibidem.

22 Ronald Havelock, Ibidem.

L'acteur

Je crois comme Zaltman[23] que l acteur doit arriver à vaincre l'apathie, à faire face à ses problèmes et à améliorer sa capacité à résoudre ses problèmes. Je considère enfin comme Havelock[24] que les acteurs doivent apprendre à être autonomes dans l'acquisition de leurs ressources lorqu ils en ont besoin.

2.5 L'évaluation

L'évaluation demeurait pour moi une phase très importante du processus puisqu'elle me permettait de me réorienter dans le processus en tenant compte du contexte, du temps et des événements survenus.

La retro-action

Comme Lewin[25], Le Boterf[26] et d autres, je crois

---

[23] Gerald Zaltman, Process and Phenomena ofSocial Change, Robert E. Krieger Publishing Company, New York, 1973, 463 pages.

[24] Ronald Havelock, The Change Agent's Guide to Innovation in Education, Educationnal Technology Publication, New Jersey, 1973, 279 pages.

[25] Kurt Lewin, Action Research and Minority Problems,Journal of Social Issues, 2(4) , pp. 34-36.

[26] Guy Le Boterf, La recherche-participative, Education Permanente, août 1980, pp. 21-46.

qu'une période de rétro-action (feedback) doit suivre chaque phase du processus. Cette étape est une évaluation par le groupe de ce qui a été fait et une entente de ce qui suivra dans la démarche.

Le journal de bord

Je crois comme Nevitt Sandford[27] qu'une évaluation continue doit faire partie du processus de recherche-action pour permettre à l'équipe d'améliorer le programme. Une des techniques que j'ai utilisées est celle du journal de bord, qui permet au chercheur de consigner ses données. J'ai choisi de tenir un journal de bord pour contrer les distorsions dues au préjugés et pour être en mesure d'avoir une source de référence lors de l'analyse des résultats.

La triangulation

Finalement, j'ai utilisé la triangulation[28], méthode qui permet d'expliquer la richesse et la complexité des comportements humains en l'étudiant de plus d'un point de

---

[27] Nevitt Sandford, Whatever Happened to action Research?, Journal of Social Issues, vol. 26, no 4, 1970, pp. 3-23.

[28] Louis Cohen et Lawrence Manion, Research Methods in Education, Croom Helm, 2nd edition, London, 1985, 381 pages.

ou et ce, en utilisant des données qualitatives et quantitatives. Cette technique vise à faire vérifier par d'autres personnes les perceptions du chercheur impliqué dans le groupe de recherche et ainsi perd ainsi la possibilité de recul.

CHAPITRE III

Méthodologie

La présente méthodologie, élaborée lors de la présentation du projet de recherche, devait contribuer à organiser des actions de façon à faciliter l'émergence d'une implication organisée des parents dans la classe de cinquième et sixième année de l'école Laval.

L'organisation devait émerger des contacts entre les acteurs et le chercheur,les acteurs et les acteurs, puisque la population concernée pouvait s'impliquer en participant activement à l'analyse et à la résolution du problème.

Les étapes telles que présentées ci-après devaient être vécues simultanément dans un processus itératif. C'est à partir de l'action que devait se préciser la démarche.

3.1 L'étape de sensibilisation

Un questionnaire de sensibilisation invitant les parents à s'impliquer dans les activités scolaires selon leur disponibilité et leurs besoins devait être remis à ces derniers par l'intermédiaire de leur enfant déjà

retraité du contenu, de tout outil de communication écrit prévu pour pouvoir rencontrer tous les parents des élèves et aussi des personnes ou actions intervenant à s'impliquer à l'école. Ce questionnaire devait être disponible tout au long du processus.

3.2 Rencontres individuelles

A partir de ce questionnaire, les parents intéressés devaient être convoqués à une rencontre individuelle dans le but de préciser les différentes formes d'implication possibles, leurs attentes face à une telle activité avec les enfants et de leur besoin d'organisation.

Lors de cette rencontre le parent ressource devait être amené à réfléchir sur un moyen d'évaluer son activité d'animation. Cette évaluation lui permettrait d'avoir de la rétroaction (feedback) sur son intervention.

Les rencontres individuelles devaient avoir lieu tout au long du processus, c'est-à-dire chaque fois qu'un parent ferait connaître son désir de présenter une activité.

2.1 Rencontre initiale

Les parents devaient être invités à une rencontre collective qui aurait pour but la présentation des différentes activités et l'organisation d'un calendrier pour l'année 86-87. Il avait été prévu que ce calendrier demeurerait ouvert afin d'y ajouter des activités si d'autres membres se joignaient à l'équipe.

Au cours de cette rencontre les parents seraient amenés à réfléchir sur la possibilité de rencontres qui leur permettraient d'analyser ou de constater ce qui se fait ailleurs concernant l'implication des parents en milieu scolaire.

Considérant mon désir d'impliquer le plus de parents possible, il est évident que cette équipe demeurerait ouverte à toute nouvelle adhésion au cours du processus.

Avec les parents intéressés à s'impliquer plus largement dans le processus, je voulais organiser une série de rencontres dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissage de leurs enfants. Je désirais préparer et co-animer une première rencontre des parents intéressés avec l'aide d'une consultante ayant des acquis dans l'intervention de groupe selon l'approche gestalto-

temps projeter la situation désirée [illegible] processus de résolution de problèmes. Ces deux données nous permettraient de faire visualiser les écarts existants. Cette démarche devait nous permettre de cerner les besoins à cette étape du processus.

A la fin de cette réunion il devait y avoir une période de rétroaction (feedback) dans le but de connaître les réactions pour orienter les étapes suivantes. Enfin, nous devions fixer, en collaboration avec les parents, les objectifs et la date d'une prochaine rencontre.

2.4 Rencontres subséquentes de l'équipe de recherche

Les autres rencontres devaient être structurées en vue de faire participer les gens à la planification de stratégies qui pourraient améliorer la situation actuelle; je devais faire une recension des écrits à ce sujet et proposer aux parents de prendre connaissance de ce qui les intéressait et, ultérieurement, de mettre ces nouvelles acquisitions en commun.

Le groupe devait aussi participer à la distribution des tâches en tenant compte des besoins et habiletés de chacun. Enfin, l'équipe devait faire un retour (feedback) sur la démarche et les stratégies employées afin de constater l'évolution de la situation et la nécessité de réinvestissement.

5.5 Déroulement des rencontres

Chaque rencontre devait se servir d'occasion de former les gens à l'utilisation du " Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe" selon la théorie de la Gestalt (appendice F).

Les horaires des rencontres devaient tenir compte de la disponibilité et des besoins des membres et débuter par l'exposé des objectifs clairement établis par les membres à la rencontre précédente.

Chaque réunion devait se terminer par une évaluation qui permettrait à chacun de prendre conscience de ses apprentissages personnels et des apprentissage du groupe. Le groupe devait aussi être en mesure de constater l'enrichissement du corpus de connaissances concernant le processus d'organisation.

Enfin, il devait y avoir place pour la planification des objectifs de la rencontre suivante à la lumière de ces nouvelles informations.

3.5 Evaluation récurrente de la démarche de résolution de problème.

Puisque je désirais générer des connaissances sur les trois dimensions de la recherche-action que sont la formation, la recherche et la résolution du problème, je devais recueillir des informations aux trois niveaux.

L'évaluation de la formation devait être présente tout au long du processus sous forme de rétroaction du chercheur et des acteurs. Les membres devaient faire un retour sur leurs apprentissages identifiés lors des évaluations récurrentes.

L'action devait être évaluée à partir d'une grille d'indices de réussite inspirée de la situation désirée qui devait être projetée au cours de la rencontre initiale.

En ce qui concerne le volet savoir, l'identification des constantes transférables dans d'autres situations

semblables devait se faire lors de l'évaluation et de l'analyse des données concernant la connaissance du processus d'une situation pré-existant à l'état sauvage. À cette étape je devais m'inspirer des principes de la "Grounded Theory" de Glaser and Strauss[1].

3.7 Echéancier

La méthodologie telle que présentée devait s'échelonner dans le temps selon cet échéancier:

Questionnaire de sensibilisation:	octobre 86
Rencontres individuelles:	octobre et novembre 86
Rencontre initiale:	mi-novembre 86
Rencontres subséquentes:	décembre 86 à mai 87
Rencontres de l'équipe de triangulation:	janvier 87
	février 87
	mars 87
	avril 87
Evaluation et analyse des données accumulées concernant la connaissance du processus:	mai 87
Rédaction du rapport de recherche:	juin 87

[1] Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss, The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, New York, Aldine Publishing Company, 1967.

Cette méthodologie, prévue lors de projet de recherche dans le but de favoriser l'implication organisée des parents, s'est traduite en actions qui ont porté la formation et la recherche.

Les quatre prochains chapitres serviront donc à relater les actions entreprises afin de résoudre le problème, à mentionner les éléments qui ont contribués à la formation (savoir-faire) de l'équipe et à identifier les constantes utiles à transférer à d'autres situations semblables.

Chapitre IV

Actions résolution du problème

L'action, une des finalités de la recherche-action, consiste en la résolution d'un problème concret ressenti par les agents naturels du milieu. C'est l'amorce d'un changement d'ordre social. Idéalement, chaque action devrait contribuer à la résolution du problème, à l'expansion de la connaissance et au rehaussement de la compétence. L'action devient en quelque sorte le tremplin des autres dimensions que sont la formation et la recherche.

4.1 La sensibilisation

Comme prévu,le questionnaire de sensibilisation (appendice A) invitant les parents à s'impliquer dans les activités scolaires selon leur disponibilité et leurs besoins a été remis à ces derniers par l'intermédiaire des enfants.

Lors de la cueillette de ces documents, j'ai pu constater l'intérêt et le goût de s'impliquer de 40% des parents. Plusieurs parents se sont donc impliqués directement, chacun à sa façon, soit en animant un atelier, soit en participant à l'organisation d'une

activité, soit en assistant à des rencontres. Certains parents qui n'avaient pas répondus à la première invitation se sont impliqués par la suite.

Ce premier contact m'a aidée à préparer la rencontre initiale en me donnant des informations sur le pourcentage de gens intéressés, à savoir à quel niveau ils désiraient s'impliquer. J'ai pu aussi constater que certains parents, une famille seulement, désapprouvaient cette démarche.

J'ai obtenu, grâce à ce questionnaire, une liste des ressources intéressantes faisant partie de ce milieu rural. Plusieurs parents souhaitaient aider lors de l'organisation de journées de fête, de pièces de théâtre ou encore à la fabrication de matériel.

Un parent désirait donner un atelier en forêt et/ou un atelier d'information sur le cheval. Un autre proposait une excursion de traîneau à chiens, un dîner avec feu de camp et pêche sur la glace. Une autre maman s'offrait pour des expériences culinaires ou pour raconter des histoires aux plus petits.

Tous ces parents désiraient s'impliquer d'une façon

ou d'une autre afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des enfants de l'école.

3.2 Rencontres individuelles

Suite à l'analyse des questionnaires de sensibilisation, j'ai contacté les parents qui avaient fait des suggestions afin de préciser avec eux les différentes formes d'implication possible, leurs attentes, leurs besoins.

Lors de ces rencontres individuelles, j'ai fait face à deux catégories de parents. L'une regroupait les parents désireux d'animer un atelier sur un sujet qu'ils maîtrisaient et dont ils voulaient faire bénéficier les enfants d'un certain groupe d'âge. L'autre réunissait les parents qui souhaitaient apporter de l'aide dans des activités déjà organisées.

Lors de chacune de ces rencontres, j'amenais ces personnes à réfléchir sur l'organisation de leur implication et sur l'évaluation de celle-ci.

Premièrement, afin d'améliorer la qualité de mon intervention auprès des personnes ressources qui venaient

préscolaire une activité.

J'ai rencontré individuellement un parent qui désirait animer un atelier d'information sur le cheval. J'ai contacté un parent qui désirait s'impliquer sans trop savoir comment. Avec elle, j'ai préparé un atelier où elle raconterait une histoire de Noël aux plus petits. Enfin, le spécialiste en éducation physique de l'école m'a offert d'animer un atelier sur l'Égypte.

J'ai constaté après chacun des ateliers que les animateurs étaient très satisfaits de leur présentation et qu'ils désiraient revenir pour travailler avec les enfants. Les commentaires sur l'atelier (appendice C) et l'évaluation des enfants (appendice D), ont permis aux animateurs de prendre conscience des forces et des faiblesses de leur animation.

Chacune des trois rencontres individuelles visait l'organisation d'une action, de façon à favoriser la satisfaction personnelle de l'intervenant. Chacune des rencontres a été personnalisée, c'est-à-dire que la durée, la forme et le lieu variaient selon l'intervenant.

ainsi, dans le cas du récit d'un voyage, l'intervenant a fait une mise en bouche un bref aperçu de l'atelier. Il m'a même suggéré des pistes pour éveiller l'intérêt des enfants avant la rencontre. Pour la préparation de l'atelier sur le cheval, j'ai eu rencontres l'intervenante à trois reprises pour planifier l'intervention avec elle. Enfin, j'ai préparé un atelier sur le conte. J'ai discuté de la présentation avec l'intervenante. Cette dernière n'avait qu'à utiliser un document déjà préparé et à l'adapter si elle le désirait.

Il y a donc eu autant de types de rencontres que d'animateurs. Je suis intervenue selon les besoins de chacun. LÀ où j'ai senti le plus d'insécurité, j'ai cru bon de structurer davantage l'atelier.

Finalement trois ateliers ont été présentés aux enfants, soit: le récit d'un voyage en Egypte, un atelier d'information sur le cheval et la lecture d'un conte.

Ces ateliers ont été un succès autant auprès des enfants que des animateurs. Ils ont contribué à éveiller l'intérêt des enfants sur les thèmes présentés et à les émerveiller. En plus, ils ont permis aux parents

concernés de son propre comportement dans l'intervention.

Bref, trois ateliers ont impliqué directement trois personnes et en ont stimulé plusieurs autres suite au questionnaire de sensibilisation.

4.3 Rencontres de groupe

À cette fin, j'ai produit avec une collègue, un cadre de réunion (appendice G) qui viendrait faciliter la réalisation d'un changement permanent dans sa réalité professionnelle. Ce cadre de travail présentait cinq étapes importantes qui constituaient l'ossature de la réunion et à laquelle se greffait le contenu.

Deux de ces étapes étaient réservées à l'évaluation soit: un retour sur le déroulement de la rencontre et une évaluation par l'animateur de son efficacité au niveau du processus de groupe.

Afin de favoriser le retour sur le déroulement, nous avons élaboré un questionnaire-amorce que j'ai utilisé pour aider le groupe à prendre conscience de l'évolution de l'action.

Comme animatrice, j'ai procédé à l'évaluation de mon efficacité en choisissant avant chaque rencontre des critères (appendice A) sur lesquels je désirais porter mon attention. Cette sélection m'a permis d'évaluer subjectivement mon efficacité et ainsi de modifier des comportements ou des attitudes qui auraient pu nuire au processus de groupe.

Rencontre I

Les parents ont été invités à une rencontre collective comme prévu (voir chapitre 3). Tous les parents étaient présents et, pour répondre à leurs besoins, nous avons discuté surtout du fonctionnement en classe et de l'aide qui pourrait être apportée aux enfants à la maison. Nous avons discuté du désir d'implication de certains parents dans l'organisation de la vie scolaire et du désir de quelques uns, exprimé dans le questionnaire de sensibilisation, d'animer en classe un atelier relevant de leur compétence.

Rencontre II

Une seconde rencontre des parents désirant s'impliquer davantage a eu lieu, réunissant six parents sur une possibilité de seize. Les parents se sont vu expliquer le processus de résolution de problème et ont

participe à la réalisation des deux premières étapes du processus soit l'analyse de la situation existante et la description d'une situation idéale.

La première partie de la rencontre fut consacrée à la présentation du processus de résolution de problème (chapitre II). Elle a permis au groupe de visualiser la démarche que je leur proposais de vivre et de cheminer plus clairement à travers les différentes étapes.

Dans la deuxième partie de la rencontre nous nous sommes engagés dans le processus en définissant la situation réelle (vision des parents), c'est à dire l'inventaire des moyens dont les parents disposent pour s'impliquer dans l'école. Un brainstorming nous a permis de réaliser cette étape à la grande satisfaction des parents.

Le même procédé a été utilisé pour décrire la situation que l'on souhaiterait vivre en tant que parent qui désire s'impliquer dans l'école de son enfant.

En groupe, nous avons décidé de contacter les parents absents afin de les convoquer à une rencontre qui aurait pour but de les informer du travail déjà fait lors de

cette rencontre et de continuer la démarche entreprise au plus grand nombre.

Pour terminer, nous avons fait un retour sur le déroulement afin d'amener le groupe à prendre conscience de l'évolution de l'action. Ce retour nous permettait de former la marche sur ce qui voulait de se vivre. Finalement, nous nous sommes préparés à une future rencontre.

Rencontre III

Nous avons continué le travail déjà amorcé aux rencontres précédentes et nous avons entrepris de réaliser les étapes 3 et 4 du processus de résolution de problème. Ainsi les membres présents ont dressé une liste des actions qui pourraient être tentées afin d'améliorer le service offert aux enfants de la classe.

Suite à ce listing, les participants ont essayé de cerner les actions imaginées pour ne retenir que celles qui seraient praticables compte tenu de la conjoncture. Cette liste nous servirait ensuite de grille d'indice de réussite (voir méthodologie).

Chacun des parents avait sa propre idée et il ne

semblait pas y avoir de convergence possible. Ainsi, il a été décidé que toutes les actions seraient entreprises. Chaque action aurait son initiateur et les autres membres deviendront des ressources potentielles. Le groupe a alors été divisé en équipes de travail.

Rencontre IV

Avec un groupe de deux parents, nous avons travaillé à l'organisation de l'action, c'est à dire à la cinquième phase de résolution de problème. À la fin de cette rencontre, les deux parents-ressources partaient prêtes à passer à l'action. Elles devaient sensibiliser la clientèle étudiante de l'école aux enfants handicapés.

Cet atelier a eu le même effet que ceux initiés lors des rencontres individuelles c'est à dire que les animatrices ont été très satisfaites ainsi que les enfants.

Rencontre V

Au cours d'une autre rencontre, j'ai travaillé avec deux autres membres à organiser des actions visant un meilleur suivi des élèves lors de leur entrée au secondaire. La décision a été prise de convoquer les parents de 6ième année à une rencontre informelle où il

serait possible d'échanger au sujet du passage primaire-secondaire. Les parents initiateurs de ce projet avaient invité des parents d'élèves du secondaire ainsi que quelques éducateurs du secondaire qui seraient des ressources pertinentes lors de cet échange. Ensemble, nous venions de travailler la cinquième étape du processus de résolution de problème.

Rencontre VI

Cette rencontre de parents qui voulaient faciliter le passage de leur enfant au secondaire, a contribué à créer des liens entre ces gens qui avaient quelque chose en commun: la gamme d'émotions présentes lors de l'approche du départ d'un enfant pour le secondaire. Ils ont ensemble trouvé des moyens de s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant et d'établir des contacts avec les personnes ressources de la polyvalente afin d'assurer un meilleur suivi de leur enfant dans ce système qu'ils appréhendent.

Ainsi deux projets ont découlé directement des rencontres de groupe et permis à quatre parents de s'impliquer. Un premier s'adressait directement aux enfants et son but était de sensibiliser ces derniers aux jeunes handicapés. Un deuxième atelier avait pour but

de venir suivre les enfants lors de leurs études secondaires et cet atelier s'adressait aux parents des étudiants de 5ième année.

4.3 Les interventions en classe

Chacune des interventions en classe a déclenché, chez les enfants, un intérêt particulier pour le thème présenté. En plus, les enfants des parents concernés ont été influencés plus directement que les autres. J'ai remarqué que certains d'entre eux, deux en particulier, ont démontré un intérêt plus favorable au côté académique alors qu'auparavant, le côté social prenait. J'ai attribué ce changement positif au lien plus dense qui existait entre le professeur et le parent. J'ai noté aussi que cet effet avait tendance à s'estomper avec le temps.

L'intervention du spécialiste, qui est venu raconter un voyage, a contribué à faire connaître ce dernier sous un autre jour et à rehausser le niveau d'estime que les étudiants avaient à son égard. Les ateliers animées par des parents ou le spécialiste ont apporté de grandes satisfactions autant chez ces derniers que chez les enfants et le professeur.

4.5 Rencontres de triangulation

J'ai pu profiter d'un groupe de triangulation de quatre personnes, tout au long du processus de résolution du problème. Les discussions avaient pour but de faire un retour sur les actions entreprises afin de reconnaître le problème et de prévoir les actions à entreprendre pour être le plus efficace possible.

Ces rencontres m'ont permis de cheminer de façon beaucoup plus énergique puisque je bénéficiais d'une vision extérieure du système dans lequel j'évoluais. Les membres de cette équipe ont su me faire part de leur vision de la situation ce qui m'a aidé à prendre conscience d'orientations que je prenais en tant que personne impliquée. Les membres m'ont servi "d'oeil objectif" alors que je n'avais qu'une vision subjective de la situation.

Vu la difficulté de rencontrer ce groupe de triangulation de façon régulière compte-tenu des engagements des personnes concernées, j'ai cru bon de constituer un autre groupe de triangulation avec les professeurs de l'école ce qui a contribué à me donner les informations nécessaires au bon déroulement des actions entreprises.

4.5 Visite à l'école Lamoureux

L'équipe-école et quelques parents ont visité une école d'enseignement personnalisé dans le but d'observer ce qui se faisait ailleurs dans le domaine. Ces nouvelles données ont permis au personnel enseignant d'améliorer ce qui se faisait déjà au niveau pédagogique. En plus, cette visite a permis à trois parents de constater ce qui se fait ailleurs au niveau de l'implication des parents.

4.6 L'évolution du problème

L'implication des parents dans le milieu a des répercussions très positives. Elle est plus efficace depuis qu'elle est organisée. Des liens plus forts se créent entre parents et professeurs, il y a plus de communication, les parents s'impliquent mieux dans le travail des enfants à la maison. Ainsi, les enfants requièrent une attention moins soutenue de ma part ce qui me donne plus de souplesse dans le temps à accorder à chacun.

Le but de la recherche était d'élaborer et d'implanter un service de soutien pour les enfants doués. Ce qui existe présentement et qui découle des actions entreprises par les parents et le professeur, c'est un

meilleur soutien à la maison des enfants en difficulté. Cette alternative [illegible] demeure pour l'instant une solution, toujours en évolution, qui vient amenuiser l'écart entre les besoins et les services offerts.

CHAPITRE 5

Formation: Savoir-faire généré

La recherche-action s'attarde à la façon d'apprendre des gens: une de ses finalités est d'assurer la formation et la croissance des acteurs-chercheurs en vue de la prise en charge de leur situation et de situations semblables.

Un des trois critères importants qui sert de définition à la recherche-action est la formation des acteurs et du chercheur. Toutes les nouvelles connaissances, attitudes et habiletés acquises au cours du processus de résolution de problème sont des compétences transférables à d'autres situations semblables. Ainsi, les acteurs et le chercheur participants entrent dans un processus de formation qui sera différent pour chacun d'eux en ce sens que leurs apprentissages dans une même situation peuvent différer. Chaque membre ira chercher ou recueillera ce dont il a besoin pour cheminer dans le processus.

5.1 Formation des acteurs

5.1.1 Résolution du problème

Au cours des rencontres individuelles, les parents ont été sensibilisés aux six étapes du processus de résolution de problème qu'ils devaient utiliser par la suite lors de la préparation et de l'opérationnalisation de l'atelier qu'ils désiraient animer. Ils ont été amenés à "vivre" toutes les étapes du processus.

Les parents qui ont assisté aux rencontres de groupe ont aussi été formés au processus de résolution de problème. Certains parents ont vécu toutes les étapes du processus, d'autres, quelques-unes seulement. Par ailleurs, lors de ces rencontres, les parents qui avaient eu l'occasion d'opérationnaliser leur plan d'action, avaient l'occasion de faire profiter le groupe de leur expérience. Ces mises en commun ont permis à tous les parents présents d'être au moins sensibilisés au processus de résolution de problème.

5.1.2 Intervention gestalto-humaniste

Deux types de rencontres ont permis aux parents de s'impliquer, les rencontres individuelles et les rencontres de groupe.

Rencontres individuelles

Dans chacune des rencontres individuelles, je suis intervenue selon les principes d'intervention gestalto-humaniste. Le parent-ressource était amené à s'outiller pour prendre conscience de son rôle et de ses responsabilités comme intervenant. ces prises de conscience le guident dans un processus de croissance personnelle.

Pour leur permettre ces prises de conscience, j'ai suggéré l'utilisation d'un document de réflexion sur l'atelier (appendice C) et d'une évaluation des enfants (appendice D). Aucun des animateurs n'a refusé l'utilisation de ces outils, au contraire ils ont même été très appréciés.

Le questionnaire "Commentaires de l'animateur" a permis à ces derniers de faire un court retour et de constater les forces et les faiblesses de l'atelier. Il a aussi servi de référence et de point de départ à une prochaine intervention.

L'évaluation des enfants a permis aux animateurs d'avoir un feedback qui venait compléter la réflexion précédente. Dans tous les cas, ces questionnaires ont

contribué à revaloriser les animateurs et à leur faire prendre conscience de leurs points forts.

Rencontres de groupe

Toutes les rencontres de groupe ont été structurées comme prévu au chapitre 3.4 et 3.5, en vue de planifier des stratégies qui pourraient améliorer la situation existante.

À chacune des réunions, ces critères sont demeurés primordiaux:

-une évaluation (appendice E) qui a permis à chacun des membres de prendre conscience de son cheminement.

-une conscientisation par chacun des membres des apprentissages du groupe.

-l'enrichissement du corpus de connaissances concernant le processus d'organisation.

-la planification des objectifs de la rencontre suivante à la lumière des informations recueillies.

Tous les parents pouvaient, selon leurs besoins, être plus ou moins actifs dans le groupe. À la fin des premières rencontres, ils ont été amenés à prendre conscience de leur implication par le biais de la grille

d'auto-évaluation (appendice E) ce qui leur permettait de réfléchir sur leurs attitudes en tant que participants à un groupe. Lors des autres rencontres, le groupe était trop petit pour que nous utilisions cette grille.

Chacune des rencontres a servi d'occasion de former les gens à l'utilisation du "Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe" (appendice F). Je choisissais un critère et je tentais de conscientiser le groupe à ce thème. Deux critères ont été travaillés davantage parce que j'avais constaté qu'on les respectait moins. J'avais remarqué que plusieurs participants parlaient dans le vide. J'ai donc tenté de leur en faire prendre conscience par mes interventions. J'ai aussi attiré leur attention sur le bienfait d'apprendre à mettre une idée entre parenthèse si elle risque d'interrompre un événement important qui a lieu dans le groupe.

5.2 Formation du chercheur

En tant que chercheure, j'ai évolué dans des domaines pertinents à ma résolution de problème. Je me suis inévitablement enrichie en vivant le processus de résolution de problème, en expérimentant l'intervention gestalt-humaniste, en utilisant des techniques

d'évaluation telle la triangulation et le journal de bord, en s'impliquant dans une recherche-action.

Tout d'abord, le programme de maîtrise favorisait sa croissance personnelle et professionnelle en respectant mon cheminement individuel tout en étant axé sur les principes de l'autodidacte. Ce programme axé sur l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, constituait en soi une activité d'apprentissage.

Ainsi le Tronc Commun, les séminaires de recherche, les cours et la résolution du problème, ont contribué, chacun à sa façon, à ma formation.

Le Tronc Commun, m'a amené à définir ma problématique de façon rigoureuse, à faire un choix éclairé du type de recherche pertinent en relation avec la nature de ma problématique et enfin, à produire un avant-projet de recherche qui me servirait de base solide à la résolution de mon problème.

Les séminaires de recherche présentés dans le cadre de la maîtrise en éducation, "point de convergence pour les étudiants et lieu de mise en commun des expériences vécues dans l'application de la démarche scientifique à

la résolution de problèmes éducatifs[1], m'ont permis de cheminer de façon plus éclairée tout au long de ce processus.

Les cours suivants: Curriculum: théorie et pratique; Fondements et méthodologie de la recherche-action; L'intervention dans les groupes selon une approche gestalto-humaniste I et II; Théories de l'apprentissage; Le changement planifié et la décision, ont contribué à élargir mes connaissances, à développer de nouvelles attitudes et des habiletés qui m'ont permis d'intervenir plus adéquatement auprès des acteurs et de faciliter la résolution du problème initial.

Une auto-évaluation des apprentissages (appendice H) utilisée à la fin de chacun des cours comme outil d'apprentissage et de croissance personnelle m'a permis de faire un retour et de constater les apprentissages relatifs au domaine étudié, de les considérer en fonction de la résolution du problème et de mon cheminement personnel. Cette auto-évaluation détaillée m'a vraiment aidée à aller chercher le maximum, à m'arrêter pour me situer dans le processus et à organiser mon cheminement

---

[1] . <u>Maîtrise en éducation</u>, Université du Québec à Rimouski, 1985.

en fonction de cette nouvelle réalité.

La recherche elle-même a permis l'interaction entre le savoir théorique et le savoir expérientiel. Tout au long du processus il y avait chevauchement entre ces deux domaines, ce qui me permettait d'intégrer de façon plus complète des connaissances nouvelles. La résolution du problème m'a amenée à faire continuellement des liens entre la théorie et mon vécu.

Bref, la dimension "formation" est toujours présente au cours d'une recherche-action et ce, autant chez les acteurs que chez le chercheur. Les deux partis vivent un processus de formation qui rehausse le niveau de compétence et qui améliore la capacité à résoudre un problème tout en offrant la possibilité de générer de nouvelles connaissances qui seront transférables dans d'autres situations semblables.

CHAPITRE VI

[illegible]

6.1 La sensibilisation

Un questionnaire de sensibilisation m'a servi de porte d'entrée chez les parents. Il m'a permis de les informer sur les possibilités de s'impliquer. Il est important d'offrir aux parents un éventail détaillé d'activités dans lesquelles ils peuvent s'impliquer. Selon moi, ce questionnaire qui restait ouvert à toute autre suggestion de leur part les a orientés, les a fait réfléchir sur l'implication en milieu scolaire.

Je désirais, par cet outil, faire connaître aux parents de mes élèves ce que j'attendais d'eux, en leur suggérant des activités dans lesquelles ils pouvaient s'impliquer. Je leur laissais la possibilité d'en proposer de nouvelles. Je désirais leur exprimer clairement ce que j'entendais par "implication" sans pour autant les ennuyer avec des définitions qui leur seraient incompréhensibles.

La compilation des documents m'a permis de faire le diagnostic du groupe ainsi qu'un inventaire des

[illegible] disponibles. J'ai remarqué un intérêt plus marqué que les années précédentes. [illegible], je consultais les parents [illegible] et de façon détaillée sur leur disponibilité, leurs intérêts et leur désir d'implication. Plus de parents répondaient et dans des domaines diversifiés. J'attribue ce fait au questionnaire de sensibilisation qui devait être retourné à l'école même si les parents ne désiraient pas s'impliquer. Il montrait un large éventail d'activités ce qui a pu permettre à certains d'y retrouver une façon d'être actifs à l'école.

Cette étape du processus m'a permis de prendre contact avec les parents intéressés à s'impliquer davantage. Je considère qu'une telle action devrait être tentée chaque année. Elle ouvre la porte aux parents et leur offre des moyens concrets de s'impliquer.

4.2 Les rencontres de groupe

Il est important de rencontrer les parents des élèves au début de l'année dans le but de fixer des rencontres de groupe qui auraient des thèmes particuliers. Ces thèmes seraient suggérés par les parents eux-mêmes lors d'une première rencontre. Tous les parents seraient invités à ces réunions et, y

[illegible]

[illegible]

J'ai voulu, à la première rencontre, que les parents en général désirent être bien informés sur ce que ils envoient apporter à leurs enfants à la maison avant de s'impliquer de façon plus concrète à l'école et, que la majorité n'avait pas de temps pour des rencontres. C'est ce qui est ressorti lors de cette première rencontre de groupe où les parents ont émis le besoin de discuter de l'organisation de la classe, des activités d'apprentissage. Les rencontres de groupe ne semblaient pas répondre au besoins de la majorité.

Les parents qui communiquaient avec le milieu parce qu'ils y venaient plus souvent pour différentes raisons, étaient prêts à s'impliquer davantage. J'ai donc tenté au cours de l'année scolaire de donner plus d'informations aux parents en les contactant personnellement le plus souvent possible et en ayant soin de préparer les rencontres obligatoires (aux bulletins) de façon à répondre davantage à leurs questions.

Les parents, qui se rendaient à l'école lors des journées de relâche où les enfants présentaient de courts

[illegible] au travail permanent, étaient davantage stimulés par les apprentissages de leur enfant et montraient le désir de s'impliquer. Il devient alors évident que les parents qui avaient le désir de s'impliquer n'étaient pas sur le marché du travail ou encore avaient un emploi à temps partiel et pouvaient se permettre d'être à l'école durant le temps de classe.

Le grand groupe ne s'est rencontré que lors de la rencontre initiale. Lors de la deuxième rencontre qui regroupait le tiers des parents, il a été décidé que des équipes de travail seraient formées. Il existait deux types de participants au niveau du groupe, ceux qui se sentaient obligés de parler face au mutisme des autres et ceux qui ne se sentaient pas à la hauteur et qui n'osaient pas parler. Le climat qui régnait lors de ces rencontres n'était pas propice à la communication ni à l'action.

Le niveau de scolarisation a tenu une grande importance lors des rencontres de groupe. Les parents plus scolarisés prenaient plus souvent la parole mais disaient ne pouvoir s'impliquer par manque de temps. Par ailleurs, les parents moins scolarisés venaient me rencontrer informellement pour me faire part d'actions

qu'ils désiraient entreprendre. C'est cette prise de conscience qui a amené à proposer le morcellement de l'équipe.

Le but de ces rencontres n'étant pas que les gens travaillent en grand groupe mais plutôt l'implication des parents, il a donc été décidé que le grand groupe serait divisé en équipes. Les parents se sont groupés par affinités et ont décidé de revenir en grand groupe pour partager les expériences acquises lors des actions. À la suite de cette rupture, il a été plus facile de travailler. Beaucoup d'énergies ont été consacrées à l'élaboration d'actions visant l'amélioration des conditions d'apprentissage.

La majorité des actions entreprises l'ont été par des parents moins scolarisés. Ces derniers, sans emploi, peuvent consacrer plus de temps à l'école. Les parents qui ont réalisé des actions au cours de l'année 1986, deux des sept avaient un travail à temps plein.

La rencontre de l'ensemble des parents de sixième année, qui avait pour thème le passage primaire-secondaire, et les autres rencontres de parents ont permis à ces derniers de se réunir et de discuter d'un

sujet qui les préoccupe: tout leur enfant. Ils se sont consultés, se sont raconté, se sont donné des trucs, ils ont fait part de leurs expériences. Ils sont sortis de ces rencontres très enthousiastes.

4.4 Rencontres individuelles

Ces rencontres m'ont permis de créer des liens avec ces parents ce qui s'est traduit par un intérêt plus marqué de ceux-ci pour la vie scolaire de leur enfant. Il y a eu un impact sur l'attitude et l'intérêt des enfants face aux activités académiques. Ainsi, suite à ces rencontres, les parents et les enfants devenaient plus intéressés.

Créer des liens avec les parents permet à l'enseignant d'avoir plus d'impact sur les apprentissages de l'enfant et, une des façons de créer des liens avec les parents est de leur offrir l'occasion de s'impliquer dans le milieu.

4.5 La présentation des ateliers

J'avais eu l'expérience, antérieurement, d'animateurs qui étaient venus présenter un atelier aux enfants et qui avaient été déçus; par exemple, un garde-chasse avait trouvé les enfants agités lors de son intervention alors

que les derniers n'avait pas trouvé l'atelier intéressant. À une autre occasion, le part[illegible] m'avait fait une remarque du même type. Je voulais éviter que de telles expériences se reproduisent. J'ai donc créé des outils qui favoriseraient la réussite de tels ateliers soit: la préparation d'un atelier (appendice J), des commentaires de l'animateur (appendice [illegible]) et enfin une évaluation par les enfants (appendice D).

Il est primordial, avec des personnes ressources qui ne sont pas familières avec un groupe d'enfants, de leur faire prendre conscience des intérêts, des attitudes et des attentes de cet auditoire. Cette prise de conscience contribuera à favoriser la satisfaction de l'animateur et du groupe d'enfants. C'est le but du document "Préparation d'un atelier" (appendice J) qui a contribué à sécuriser le futur animateur. J'ai constaté que cet outil nous servait de guide lorsque nous discutions de l'atelier. C'est devenu une sorte d'outil déclencheur. La participation à la préparation, que je trouvais très importante, m'a donné l'avantage d'être sensibilisée au thème et de pouvoir préparer les enfants à le recevoir.

L'autre document, "Commentaires de l'animateur" a permis à ce dernier d'évaluer son intervention en

présents à l'école, parmi eux, il s'en trouve qui ont des compétences particulières(artisanat, couture, talents en arts manuels,...) dont ils veulent faire bénéficier les enfants. En plus, cette catégorie de parents aime bien qu'on leur propose des activités structurées, ils veulent répondre à un besoin précis (réparer des livres, organiser une fête,...), ils sont très disponibles.

La participation du professeur est importante dans la planification, la présentation et l'évaluation de leur implication. Au niveau de la planification, pour s'assurer avec le parent que la préparation soit adaptée au niveau des élèves, il agit comme personne ressource. En ce qui concerne la présentation, il joue un rôle de soutien auprès du parent-animateur. Enfin, au niveau de l'évaluation, il est important que le professeur soit une source de rétroaction autant que les élèves.

En général, les parents plus scolarisés travaillent. Ils ont peu de temps à consacrer à des réunions, ils peuvent difficilement être présents pendant les heures de classe. Alors, ils préfèrent organiser une action qui nécessite peu la participation du professeur (en ce qui concerne la préparation). Leur implication auprès du

groupe d'enfants est passionnelle et constante. Par contre, lorsqu'ils participent à des rencontres, ils ont beaucoup d'idées, de suggestions, ils sont stimulants.

Dans un milieu socio-économiquement faible, le pourcentage de parents qui travaillent ou qui ont un emploi stable est faible. Le milieu scolaire devient pour eux un milieu valorisant où ils sont de plus en plus présents si on les invite. Il suffit donc de favoriser leur implication pour que les enfants bénéficient d'un soutien supplémentaire dans leur apprentissage.

CONCLUSION

L'implication des parents au milieu scolaire, un investissement? La recherche-action en éducation,une façon de résoudre un problème en impliquant des gens du milieu tout en générant des connaissances? La quête de solutions adéquates pour améliorer l'école faite par les éducateurs eux-mêmes? Pourquoi pas?

Dans "L'école québecoise", le Ministère de l'Education[1] dit que: "On arrive difficilement à se tenir entre les deux extrêmes suivantes: ou bien l'absence de toute recherche,... ou bien la récupération par les chercheurs de l'action quotidienne des enseignants comme simple matériel d'analyse pour des études de type théorique qui, trop souvent, n'ont pas de retombées dans les milieux scolaires."

Je crois que la recherche-action se trouve entre ces deux extrêmes parce qu'elle tente de résoudre un problème propre au milieu. Ce sont des affirmations comme celle du Ministère de l'Education qui m'incitent à partager, en

---

[1] Ministère de l'Education du Québec, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 1979.

la connaissance de cause, l'opinion des auteurs comme Oliver* qui considère que la recherche-action en éducation encourage un processus continu de développement professionnel, un climat dans lequel les personnes impliquées en éducation évaluent leurs propres solutions.

Personnellement, la recherche-action, en plus, m'a permis de s'introduire dans un processus de résolution de problème en y entraînant des parents. Cette implication volontaire des parents, d'ailleurs prônée par le M.E.Q., s'est avérée riche en ressources humaines, riche en contacts et initiatrice de motivation chez les élèves.

L'organisation de cette implication s'est ouverte graduellement sur de larges horizons. Au début, la participation me paraissait mitigée mais suffisante pour lui attribuer un impact réel sur la clientèle. En coopérant avec les parents ou avec des ressources nanties d'une compétence particulière, en établissant avec eux des contacts, nous avons créé un climat positif qui a permis le meilleur fonctionnement possible des structures

---

* Bernard Oliver, "Action Research For Inservice Training", Educational Leadership, vol 5, 1980, pp.394-395.

déjà en place dans le milieu. L'organisation de classe qui requiert auparavant ne cesse d'évoluer et me permet d'être de plus en plus satisfaite de la qualité des services rendus aux bénéficiaires de mon enseignement. En plus, je bénéficie de l'appui d'une majorité de parents, ce qui est une source sûre de motivation.

Bref, le paramètre "parent" demeure, à mon avis, l'un des plus importants en éducation puisqu'il influence les élèves et le professeur. La carence de ce paramètre influence de façon négative l'éducation/apprentissage tandis que les contacts parents-professeur-élèves contribuent à l'enrichissement de chacun d'eux.

APPENDICES

APPENDICE [illegible]

Critères pour évaluer son efficacité

Processus de groupe*

1. Pouvoir s'arrêter au processus de groupe plutôt que de se laisser trop envahir par les interventions individuelles.
2. Pouvoir impliquer les autres membres du groupe dans le travail fait avec un membre du groupe. (ex. jeu de rôle)
3. Faire porter son attention sur un thème propre au groupe plutôt qu'à un thème propre à un membre du groupe.
4. Pouvoir mobiliser l'énergie du groupe autour des membres du groupe qui posent problème plutôt que de traiter de ce problème avec la seule personne qui l'éprouve.
5. Pouvoir promouvoir la capacité du groupe à exprimer ce qu'il a appris.
6. Etre capable de faire du bon travail avec deux membres du groupe.
7. Etre à l'affût des messages non-verbaux dans le groupe.

---

* Tiré des notes de cours: L'intervention dans les groupes selon l'approche gestalto-humaniste. Cours donné par André Dolbec et Georges Goulet, Université du Québec à Hull, été 1986.

Questionnaire de sensibilisation

Chers parents,

Notre classe se prépare à passer une année des plus intéressante. Nous aimerions que parents, grands-parents, ou autres se joignent à nous dans cette aventure éducative.

Plusieurs recherches démontrent que les enfants réussissent mieux lorsque les parents s'impliquent activement à leur apprentissage. Une des façons de s'impliquer pourrait être de passer quelque temps à l'école ou en notre compagnie lors de visites. Je sais que vous êtes tous très occupés d'une façon ou d'une autre mais nous aimerions bénéficier de votre participation.

Pourriez-vous prendre quelques minutes de votre temps pour répondre à ce questionnaire ? Ne vérifiez que les suggestions qui vous intéressent et décrivez ce que vous pourriez ou auriez le goût de faire. Vous n'avez pas à être précis au sujet des dates et des heures, un temps de l'année ou vous seriez plus libres serait suffisant pour l'instant.

Cette invitation à participer est un départ dans l'organisation de l'année 86-87. Joignez-vous à notre enthousiasme. Nous aimerions bénéficier de votre présence cette année.

Christine

JOIGNEZ-VOUS À LA CLASSE DE 5ième ET 6ième ANNÉE.

NOM:_____ TEL:_____

1. Habileté ou hobbies: Partagez une habileté ou un hobby avec nous. Il n'y a pas de meilleur moment pour démontrer aux enfants désireux de connaître, une variété d'habiletés manuelles ou hobbies.

Brève description de votre

intérêt:

2. Carrières ou professions: Aimeriez-vous partager votre expérience de travail avec les enfants pour les sensibiliser au marché du travail ? Leurs questions vous permettront d'orienter la discussion.

Brève description de votre présentation:

3. Lectures: Aimez-vous raconter des histoires ? Une nouvelle voix et une nouvelle figure feront plaisir aux enfants.

4. Voyage et culture: Cette année nous aimerions connaître différentes cultures et façons de vivre.
-Avez-vous des souvenirs de voyage?
-Avez-vous des objets, diapositives, costumes, d'un autre pays, d'une autre région?

Brève description de la présentation:

5. Sciences: Plusieurs possibilités s'offrent à vous. Vous pourriez organiser une sortie éducative, une observation en forêt, une expérience (du genre de celles du professeur Scientifix), ou décrire une carrière en sciences.

Brève description de votre idée:

6. Surtout si vous désirez donner quelque temps en classe à aider ceux qui en auront besoin pour des projets spéciaux tels que le théâtre, les projets en arts sonores, ...

Brève description de votre intérêt: _____

7. Enquêteurs-publicistes: Vous désirez faire connaître aux enfants les activités para-scolaires qui ont lieu dans la région (pièce de théâtre, expositions, voyages, documentation au sujet des musées, ...) ou des ressources disponibles (astronome, esthéticienne, ...)

8. animation: Vous aimeriez organiser des activités lors de journées spéciales (Halloween, Noël, ...)

9. Autres possibilités: Bien sûr il existe d'autres possibilités que je n'ai pas soulignées. Si vous avez des suggestions à nous faire, elles nous intéressent sûrement.

Penser à toutes les richesses que votre enfant pourrait recevoir.

ANNEXE 1

Commentaires de l'animateur

. Ma satisfaction personnelle face à la présentation:

. Mes impressions face à l'attitude des enfants:

. Suggestions visant à favoriser une meilleure présentation:

. Préparation de l animation:

. Local

. Matériel

. Autres

ANNEXE 1

Evaluation des ateliers

. Ce que j'ai le plus aimé. Pourquoi ?

. Ce que j'ai le moins aimé. Pourquoi ?

. Commentaires sur mon attitude et mon comportement.

. Personnes ressources que j'aimerais rencontrer pour un prochain atelier.

. Ce que j'aimerais écrire à l'animateur.

APPENDICE E

Grille d'auto-évaluation de l'implication des membres

1. J'ai donné mon opinion quand j'en avais le goût.

2. J'ai l'impression que j'ai participé activement à la rencontre.

3. J'ai l'impression d'avoir aidé le groupe à la compréhension de la situation.

4. J'ai été capable d'exprimer mes sentiments.

5. J'ai été capable d'accepter que les autres expriment leurs sentiments.

6. J'ai l'impression que le groupe est satisfait de ma participation.

les sentiments ou les idées qui risquent d'interrompre de façon définitive un événement important qui a lieu dans le groupe.

-Respecter l'espace psychologique des autres comme vous voudriez vous-même être respecté.

-Prendre le temps de rester ouvert à ce qui se passe, à porter attention à votre expérience de tous les instants.

-Assumer le fait que vous avez un effet sur le groupe en tout temps, que vous soyez présent ou absent, quelque soit votre comportement.

Joseph Zinker et le Gestalt Institute of Cleveland.

APPENDICE F

<u>Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe</u>

(Selon la théorie de la Gestalt) [1]

-Assumer sa responsabilité quant à sa façon de parler et de se comporter.

-Donner priorité à ce que l'on vit dans l'ici et maintenant. Partager avec le groupe ses sentiments, ses pensées et ses émotions.

-Pratiquer l'écoute efficace.

-Ne pas utiliser de questions pour éviter de communiquer votre idée.

-S'efforcer de parler directement à une autre personne plutôt que de parler dans le vide.

-Ecouter les sentiments des autres et les reconnaître plutôt que de tenter de les expliquer ou de les interpréter.

-Prendre conscience de ses propres sensations physiques et observer les comportements des autres (leurs changements de position, leur expression faciale, leurs gestes).

-Tenter de faire des expériences risquées en participant: essayer de nouveaux comportements.

-Apprendre à mettre entre parenthèse, à compartimenter

[1] André Dolbec et Georges Goulet, L'intervention dans les groupes selon l'approche gestalto-humaniste. <u>Notes de cours</u>, Université du Québec à Hull, été 1986.

Etape 1: Situation des membres dans le processus de résolution de problèmes.

Il y aura la présentation des étapes du processus de résolution de problèmes suivant:

A chaque réunion, l'animateur prendra soin de situer l'équipe de recherche dans une des étapes de ce processus. Par ce moyen, le groupe prendra conscience de son cheminement dans l'action. Cette prise de conscience se visualisera au moyen d'une grille qui sera bâtie avec le groupe.

Etape 2: Présentation et information des objectifs de formation.

A) Pour la formation des membres:

Pour viser l'implication maximale de tous les membres de l'équipe pendant tout le processus de résolution de problèmes, nous devrons les former au travail en équipe.

Voici les objectifs de rencontres qui serviront de point de départ pour amorcer la formation au travail en équipe. À chaque réunion, les membres devront atteindre leur position, aider à la compréhension de la situation, participer activement au développement des activités, donner du feedback, recevoir du feedback.

Après la présentation de ces objectifs, nous distribuerons au groupe une grille d'auto-évaluation de l'implication des membres. Pour faciliter la compréhension, nous avons remanié les objectifs en comportements observables.

GRILLE D'AUTO-EVALUATION DE L'IMPLICATION DES MEMBRES

1. J'ai donné mon opinion quand j'en avais le goût.
2. J'ai l'impression que j'ai participé activement à la rencontre.
3. J'ai l'impression d'avoir aidé le groupe à la compréhension de la situation.
4. J'ai été capable d'exprimer mes sentiments.
5. J'ai été capable d'accepter que les autres expriment leurs sentiments.
6. J'ai l'impression que le groupe est satisfait de ma participation.

À la fin de la réunion, les membres seront invités à remplir cette grille. Elle devrait favoriser la prise de conscience de leur participation au sein de l'équipe pour faciliter la démarche de résolution du problème.

Pour mieux observer le cheminement des membres du groupe et organiser la formation, l'animateur devra, à la fin de chaque rencontre, remplir la grille suivante:

GRILLE D'OBSERVATION DES MANIFESTATIONS DE L'INCLUSION

Nom du participant(e) _____

1. Donne son opinion.

2. S'exprime clairement.

3. Est présent.

4. Donne du feedback.

5. Reçoit du feedback.

6. Participe activement.*

* Un membre participera activement s'il a le souci de faire avancer efficacement la discussion.

Ces deux grilles seront toujours réaménagées, au fur et à mesure que le groupe évaluera, les items s'affineront. Notons que les nouveaux comportements qui seront ajoutés à la grille découleront du "Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe" (appendice F).

Étape 3: **Processus de résolution de problèmes.**

Nous travaillerons chacune des étapes du processus de résolution de problèmes qui est détaillé à l'étape 1.

Étape 4: **Retour sur le déroulement des rencontres.**

Nous avons élaboré un questionnaire-amorce qui aidera le groupe à prendre conscience de l'évolution de l'action.

QUESTIONNAIRE-AMORCE

1. Que pensez-vous de la grille d'évaluation?
2. Que pensez-vous du travail déjà fait?
3. Comme groupe, êtes-vous satisfaits de votre cheminement?
4. Qu'envisagez-vous pour la prochaine réunion?

APPENDICE B

L'évaluation des apprentissages[1]

1. L'expérience qui a été le plus marquée pendant le cours par rapport à son apprentissage a été:

2. Ce qui a interrompu/nuit le plus son processus d'apprentissage pendant le cours a été:

3. La partie de ses expériences qui ont eu lieu pendant la session avec laquelle je sens le plus de confusion, d'inactivement, d'imprécision, est:

4. Feedback relié aux méthodes d'apprentissage utilisées pendant le cours:

   4.1 Exposés didactiques

   4.2 Discussions en grand groupe

   4.3 Lectures (photocopies distribuées, livres recommandés)

   4.4 Travaux d'équipe

   4.5 Intégration de sa personne au système "classe"

5. Feedback au professeur

6. Feedback pour soi-même, sur sa façon de supporter ou de ne pas supporter son processus d'apprentissage.

7. Ce que j'aimerais voir changer à l'extérieur de moi pour faire en sorte que mon apprentissage soit mieux supporté.

8. Ecrire un texte de 1000 mots qui livrera les résultats de sa réflection personnelle sur ce que j'ai retenu du cours et sur la façon dont ça s'a affecté.

9. Faire état de son cheminement dans sa formation à ce

---

[1] André Dolbec et Georges Doulet, Evaluation, Notes de cours, automne 85.

Cohen, Louis and Manion, Lawrence, Research Methods in Education, London, Croom Helm, 1985, 382 p.

Fagan, J. and Shepherd, I., Gestalt Therapy Now, California, Science and Behavior Book, Inc., 1970, 224 p.

Filion, Pierre, Un accompagnement personnalisé et communautaire, Belgique, Casterman, 1975.

Gauthier, Benoît et coll., Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données, Presses Universitaires du Québec, 1984.

Havelock, Ronald, The Change Agent's Guide to Innovation in Education, Educational Technology Publication, New Jersey, 1973, 239 p.

Huberman, A.M., Comment s'opèrent les changements scientifiques. Contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Unesco, 1973, 95 p.

Kepner, Helen, (1980), Gestalt Group Process, in Feder, Ed. and Ronnal, Ruth, Beyond the Hot Seat, New York, Brunner/Mazel.

Lewin, Kurt, cité dans Process and Phenomena of Social Change, Robert E. Krieger Publishing Company, New York, 1975, 463 p.

Perls, Frederick in Gestalt Therapy Now, California, Science and Behavior Book, Inc., 1970, 320 p.

Rogers, E.M., Communication of Innovation, The Free Press, New York, 1971, 2nd edition, 476 p.

Stenhouse, L., cité dans Research Methods in Education, London, Croom Helm, 1985, p.215.

Zinker, Joseph, Se créer par la Gestalt, Les éditions de l'Homme, Montréal, 1981, 370 p.

Notes de cours

Dolbec, André et Goulet, Georges. Un processus de résolution de problème. Notes de cours du Tronc Commun, automne 1985.

Dolbec, André et Goulet, Georges. Notes du cours de Recherche-action, Université du Québec à Hull, été 1986.

Articles de périodiques

Dolbec, André et Goulet, Georges."A Systemic Model of Intended Change through Action Research", International Society for General System Research, Budapest, Hungary, vol. 1, pp 435a-441, June 1987.

Goulet, Georges. "Vers une théorie de l'éducation/apprentissage". Revue Internationale de Pédagogie XXIII (1986), pp. 439-458.

Hult, Margaret and Lennung, Sven Åke. "Toward a Definition of Action-Research: A Note and Bibliography", Journal of Management Studies, may 1980, pp. 242-243.

Le Boterf,Guy. "La recherche participative", Education permanente, août 1980, pp. 21-46.

Lewin, Kurt. (1946) "Action Research and Minority Problems", Journal of Social Issues, 2 (4), pp. 34-36.

Oliver, Bernard. "Action Research for Inservice Training", Educational Leadership, vol 5, 1980, pp. 394-395.

Sandford, Nevitt. "Whatever Happened to Action-Research ?", Journal of Social Issues, vol. 26, no 4, 1970, pp. 3-23.